

Reppin, Jeanne

## Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern

Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 120-141



Quellenangabe/ Reference:

Reppin, Jeanne: Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern - In: Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 120-141 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222511 - DOI: 10.25656/01:22251

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222511>

<https://doi.org/10.25656/01:22251>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Ingeborg Hedderich  
Jeanne Reppin  
Corinne Butschi  
(Hrsg.)

# Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2. Auflage

**k** linkhardt

Ingeborg Hedderich  
Jeanne Reppin  
Corinne Butschi  
(Hrsg.)

# Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2., durchgesehene Auflage

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.g. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: Ailin, 5 Jahre, Provinz Entre-Rios, Argentinien und Corinne Butschi.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5895-3 digital

[doi.org/10.35468/5895](https://doi.org/10.35468/5895)

ISBN 978-3-7815-2454-5 print

## Inhalt

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen Einleitung <i>Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi</i> .....	7
--	---

## 1 Theorie

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i> .....	19
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität <i>Katharina Walgenbach</i> .....	41
Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit <i>Cornelie Dietrich</i> .....	60
Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung <i>Friederike Schmidt</i> .....	76

## 2 Methodologie und Methoden

Kindgerecht forschen. Ein Überblick <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i> .....	101
Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern <i>Jeanne Reppin</i> .....	120
Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick <i>Susanne Vogl</i> .....	142
Es ist noch jemand mit uns hier. Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern <i>Marion Weise</i> .....	158
Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach <i>Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm</i> .....	172
Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern <i>Martina Bernasconi</i> .....	187

### 3 Forschungszusammenhänge und Praxisreflexionen

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung <i>Werner M. Egli</i> .....	201
Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen <i>Steffen Brockmann</i> .....	216
Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung <i>Martina Kaack</i> .....	231
Kamerakids: Forschen mit Photovoice <i>Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini, Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez, Guillermina Chabrillon und Ingeborg Hedderich</i> .....	246
Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen. Ein Dialog <i>Corinne Butschi und Guillermina Chabrillon</i> .....	263
Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindlicher Förderung in Argentinien <i>Barbara Schoch</i> .....	278
Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbalen Zugängen <i>Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys</i> .....	285
Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery <i>Maria Mögel</i> .....	299
Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen <i>Gabriela Muri und Heidi Simoni</i> .....	314
Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ,Grenzen‘ überschreiten <i>Ursina Jaeger</i> .....	334
<b>Die Autor*innen</b> .....	349

*Jeanne Reppin*

## **Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern**

Ethics is about helping researchers to become aware of hidden problems and questions in research, and ways of dealing with these, though it does not provide simple answers.  
(Priscilla Alderson 2005, 29)

### **1 Einführung**

Ethische Gesichtspunkte für das Forschen mit Kindern sind in deutschsprachigen Publikationen noch eher selten explizit thematisiert und finden sich in wenigen und knappen Bemerkungen in kindheitsspezifischen oder allgemeinen Forschungshand- oder Lehrbüchern (vgl. z.B. Bamler, Werner & Wustmann 2010; Flick, Kardoff & Steinke 2015; Friebertshäuser, Langer & Prengel 2013) oder ausführlicher in einzelnen Monografien mit kindheitsbezogenen Forschungsinhalten (vgl. Vogl 2015; Gerarts 2015; Kaack 2017). Im englischsprachigen Raum stellt sich das deutlich anders dar. Hier existiert ein beachtlich intensives Publikationsengagement mit zentralem Fokus auf die Ethik des Forschens mit Kindern. So nimmt beispielsweise die European Early Childhood Education Research Association (EECERA) in ihrer Special Interest Group ‚Young Children’s Perspective‘ insbesondere praktische und ethische Aspekte der Kindheitsforschung in den Fokus ihres länder- (und Europa-) übergreifenden Erfahrungsaustauschs und ihrer Publikationen (vgl. Harcourt, Perry & Waller 2011). Neben Monografien und Sammelwerken, in denen ethische Gesichtspunkte des Forschens mit Kindern ausführlich zur Sprache kommen oder als zentrales Thema unter verschiedenen Blickwinkeln verhandelt werden (vgl. z.B. Richards, Clark & Boggis 2015; Roulstone & McLeod 2011; Farrell 2005; Fraser, Lewis, Ding, Kellett & Robinson 2004), sind in den letzten Jahren leitfadenartig angelegte Praxis-Handbücher für ein ethisch orientiertes Forschungsdesign beim Forschen mit Kindern publiziert worden, die insbesondere auch aufgrund ihrer Reflexionsimpulse mittels konkreter Fragen für Überlegungen vor und während des je eigenen Forschungsvorhabens fruchtbar gemacht werden können (vgl. Sargeant & Harcourt 2012;

Alderson & Morrow 2011). Die englischsprachigen Publikationen eint, dass ihre theoretischen und methodisch-methodologischen Reflexionen, Diskussionen und Empfehlungen in einer intensiven Forschungserfahrung wurzeln.

## 2 Forschen *mit* Kindern *als* ethische Praxis

Der erste Teil des Beitrags wirft einen Blick auf Ankerpunkte ethischer Praxis für die Forschung mit Kindern. Sie geben in Form von reflektierter Haltung, bindender Gesetze und verbindlicher oder empfehlender institutioneller Richtlinien Orientierung und ein gewisses Maß an Sicherheit in Form von unhintergehbaren Standards, aber nicht mehr als das. In ihnen erschöpfen sich weder alle Fragen noch garantieren sie Antworten für Dilemma-Situationen. Ethik erledigt sich mithin nicht mit dem Vorliegen von Richtlinien. Ethische Reflexion ist uns, wie Alderson im dem Text vorangestellten Zitat hoffnungsvoll und desillusionierend zugleich festhält, hilfreiches Mittel, überhaupt auf verdeckte Fragestellungen und Probleme aufmerksam zu werden und mit ihnen umzugehen, ohne dass uns dabei einfache Antworten und Lösungen erwarten würden.

### 2.1 Verständnis, Recht und Ethik

Unser Verständnis vom Forschen mit Kindern ist eingebettet in unser Verständnis von Kindern und Kindheit überhaupt. Mit dieser Auffassung bringt Ann Farrell (2005) Überlegungen und Abwägungen rund um das Forschen mit Kindern meines Erachtens auf einen sehr wesentlichen Punkt. Neben den je persönlichen, sozialisationsbedingten Erfahrungen, Einstellungen und Verständnissen zu Kindern und Kindheiten, die es für jede\*n Forscher\*in zu reflektieren gilt (vgl. David, Tonkin, Powell & Anderson 2005), wird hier insbesondere die Perspektivenverschiebung resp. -Erweiterung im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kindheits-Verständnis angesprochen. Diese bewegt sich von der Kindheit als Zustand des Werdens, in dem das Kind als v.a. abhängig, bedürftig, inkompetent, unreif und unfertig begriffen wurde, vermehrt hin zu einem Verständnis von Kindern als anerkannt Seienden, kompetent Agierenden und Mitgestaltenden ihrer Lebenswelten und zu einem Verständnis von Kindheit als etwas je Hervorgebrachtes (vgl. Dockett, Einarsdottir & Perry 2011; Farrell 2005; Smith 2011; Honig 1999; für einen weitergreifenden Überblick zu Kindheitsbildern und Forschungsperspektiven vgl. z.B. Kellett, Robinson & Burr 2004; Langston, Abbott, Lewis & Kellett 2004; Schultheis 2016; Andresen & Hurrelmann 2010 sowie Butschi & Hedderich in diesem Band). Damit ist ein Diskurs berührt, in den sich der Beitrag aber nicht weiter einzumischen beabsichtigt, als mit der ‚weichen‘ Begriffswahl ‚Perspektivenverschiebung resp. -Erweiterung‘ im vorgängigen Satz indirekt in



Anerkennung der Komplexität schon geschehen ist: weder ist der Entwicklungspsychologie als auch der Erziehungswissenschaft eine ausschließlich individuumszentrierte und mithin soziokulturelle Belange vernachlässigende Perspektive auf die Entwicklung des Kindes zuzuschreiben, wie z.B. das Werk Vygotskijs deutlich macht, noch versteht sich die kindheitssoziologische Sicht, wenngleich sie als Gegenkonzept zur Sicht des Kindes als Entwicklungswesen entworfen wurde, als ein die Entwicklungsbedingungen des Kindes negierender Ansatz. Die Anerkennung des Kindes als hervorbringenden, mitgestaltenden Akteurs bedeute nicht die Aberkennung des Umstandes, dass Kinder in Abhängigkeitsverhältnissen stehen und eine besondere Vulnerabilität besitzen. Vielmehr gehe es darum, Abhängigkeit und Akteur-Sein (Agency) nicht als gegensätzliche Konstruktionen von Kindheit zu begreifen, sondern sowohl der Abhängigkeit von Kindern Rechnung zu tragen als auch ihre Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsfähigkeit als Akteure zu akzeptieren und zu respektieren (vgl. Smith 2011; Gerarts 2017; für einen (kritischen) Überblick zum Agency-Konzept und eine differenzierende Weiterentwicklung siehe Bollig & Kelle 2014). Entsprechend der jeweiligen Sicht auf Kinder und Kindheit hatten und haben Kinder auch innerhalb von Forschungssettings unterschiedlichen Status, der vom unwissenden Objekt, das ungefragt und im Extrem sogar unwissentlich ‚beforscht‘ wurde und dessen Gefühle und Ansichten als unzuverlässig gar nicht erst erfragt werden, über das Kind als bewusstem und informiert um Einwilligung gebetenem Subjekt innerhalb erwachsenen-bestimmter Settings hin zu Kindern als aktiven und mitentscheidenden Teilnehmenden. Generell ist eine Verschiebung der Betrachtung von Kindern als Objekten von Untersuchungen hin zu Akteuren innerhalb der Herstellung von Wissen zu beobachten (vgl. Alderson 2004; Jones 2004). Davon wird im zweiten Teil des Textes noch differenzierter die Rede sein.

Forschung, die Kinder als soziale Akteure begreift und Kindheit als etwas, das mittels (strukturell gerahmter) Praktiken entsteht, ist schon rein sinnlogisch dazu verpflichtet, das, was Kinder (wie) tun und was sie (wie) meinen, in den Blick nehmen zu wollen. Zugleich kann und sollte dies ebenso als eine ethische Prämisse für die Forschung gelten, in deren Fokus Themen stehen, die unmittelbar oder mittelbar mit den Lebenswelten von Kindern zu tun haben, die nicht zuletzt ihre Verankerung auch in der UN-Kinderrechtskonvention findet. In dieser ist die Anerkennung von Kindern als eigenständige Individuen sowie deren Recht, eine Meinung zu haben und diese äußern zu dürfen, rechtlich festgeschrieben (vgl. Vereinte Nationen, UN-KRK 1989, Art. 12).

Das Recht der Kinder, ihre Meinung zu allen sie betreffenden Belangen zu äußern, impliziert auf der anderen Seite die Pflicht der Erwachsenen, diese Ansichtsäußerungen zur Kenntnis zu nehmen und zu berücksichtigen. Das Prinzip der Kinder als Träger eigener Rechte korrespondiert mit dem Prinzip der Erwachsenen als Verantwortungs- resp. Pflichtenträger\*innen. Dieses Verantwortungsprinzip

schließt Forscher\*innen ein (vgl. Maywald 2017; Dockett et al. 2011; Harcourt & Conroy 2011).

Während im Originaltext der UN-KRK von 1989 die (für ein Alter unter acht Jahren definierte) frühe Kindheit keine explizite Erwähnung findet, wurde dieses Versäumnis mittels eines Kommentars (General Comment No. 7, veröffentlicht 2006, vgl. Office of the High Commissioner for Human Rights 2006) behoben, welcher festschreibt, dass Artikel 12 der UN-KRK sowohl für ältere als auch für jüngere Kinder Geltung hat (vgl. Smith 2011; Maywald 2017).

So ist neben dem persönlichen und professionellen Kindheits- (und Selbst-) Verständnis hinsichtlich einer Ethik des forschenden Tuns zum einen auf die rechtlich zu garantierenden Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte der UN-KRK mit ihrer grundlegenden Definition des Kindes als eigenständiger Rechtspersönlichkeit zu verweisen. Daneben regeln die Datenschutzgesetze (Un-)Zulässigkeiten bezüglich Erhebung, Aufbewahrung, Weitergabe und Veröffentlichung wissenschaftlicher Daten (vgl. Hopf 2015; Gläser & Laudel 2006).

Diese rechtlichen Aspekte von ethischer Relevanz sind, neben weiteren, ebenfalls Bestandteil diverser Ethik-Kodizes mit handlungsleitenden Richtlinien für die jeweilige Profession und Forschungsrichtung. Dem aus der grausamen Erfahrung von Forschungspraktiken während der NS-Diktatur und des Zweiten Weltkrieges resultierenden Nürnberger Kodex von 1949 (vgl. Mitscherlich & Mielke 1960) folgten in den kommenden Jahrzehnten weitere, die medizinische und biomedizinische Forschung betreffende Ethikrichtlinien als auch die Entwicklung der Disziplin der Bioethik (vgl. Alderson & Morrow 2011; Farrell 2005). Medizinethische und bioethische Richtlinien sind Orientierung und Basis für nachfolgende Entwicklungen sozialwissenschaftlicher Ethikrichtlinien, welche von Universitätsfakultäten und/oder Fachgesellschaften und Berufsorganisationen, so z.B. von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS), dem Berufsverband Deutscher Soziologen (BDS) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) erarbeitet wurden.

Das Für und Wider institutionalisierter ethischer Regelungen wird v.a. dahingehend diskutiert, dass sie aufgrund ihrer ursprünglichen Anlehnung an medizinische und vorwiegend quantitative Forschung für die qualitative Sozialforschung, wie sie z.B. in der Erziehungswissenschaft und Soziologie stattfindet, als zu starr wahrgenommen werden (vgl. Miethe 2013). Groundwater-Smith, Bottrell und Dockett (2015, 41f.) unterscheiden zwischen Institutions- und Situationsethik und machen deutlich, dass die institutionell vorgegebenen Ethikrichtlinien wesentliche Orientierung und Basis sind, aber längst nicht auf alle im Forschungsprozess auftauchenden Fragen und Entscheidungsnotwendigkeiten in Dilemma-Situationen eine Antwort oder Leitlinie bereithalten, und Forscher\*innen sich daher auf ihre ethische Alltagspraxis stützen müssen. Sie plädieren damit für die Anerkennung der kontextspezifischen Natur von Forschung überhaupt und

betonen die Notwendigkeit für Forscher\*innen, Ethikreglemente innerhalb des gegebenen Kontextes zu interpretieren. Hier ist (erneut) der Aspekt der Reflexion angesprochen, von dem sich sagen lässt, dass er sich – genannt oder implizit – als Schlüsselbegriff durch den gesamten Beitrag zieht. Auch Jones (2004, 115) legt einen wesentlichen Fokus auf die Reflexivität innerhalb von konkreten Situationen, wenn sie sagt, dass es in Projekten, in denen Kinder involviert sind, einer Analyse des Erwachsenen-Selbst als Forscher\*in und der Hinterfragung von Theorie und Prämissen bedarf sowie der Fähigkeit, zugleich in eine Situationsdynamik involviert zu sein als auch diese während des Involviertseins bereits zu reflektieren. Kritische Reflexion muss also vor, während und nach der Interaktion stattfinden. Das gilt selbstverständlich für jede Forschung, aber bei der Involvierung von Kindern ist das der Forschung generell innewohnende Machtungleichgewicht insbesondere auch in Hinsicht des Generationsgefälles und damit wiederum auch in der speziellen Brisanz sonstiger, z.B. struktureller, Machtungleichheiten zu vergegenwärtigen. Miethe (2013), die das Phänomen der situativen Ethik in Anlehnung an Guillemin und Gillam (2004) als ‚ethisch bedeutsame Momente‘ beschreibt, unterstreicht, dass es für ein Handeln, das einer solchen Flexibilität und Selbstreflexivität bedarf, erforderlich sei, „dass die Forschenden in sich selbst ethische Grundwerte verinnerlicht haben, die es ihnen ermöglichen, in schwierigen Situationen situativ ethisch verantwortlich gegenüber den Untersuchten und sich selbst zu handeln“ (943).

## 2.2 Forschenswert und Forschungs-Wert

Noch ein Wort zu Terminologie und Verortung. Auf eine Ausführung zur Unterscheidung der Begriffe und Konzepte Kindheitsforschung ‚versus‘ Kinderforschung, die in der deutschsprachigen Literatur z.T. praktiziert und diskutiert, im englischsprachigen Raum hingegen weniger thematisiert wird, und damit auch zur Unterscheidung von lebensweltlichen und alltagssoziologischen Zugänge wird in diesem Beitrag ebenso verzichtet wie auf die Verortung innerhalb konkreter Bereiche sozialwissenschaftlicher Forschung. Die hier verhandelten Themen werden für gleichermaßen relevant und gültig erachtet, ganz gleich mit welchem Ansatz unter welchem Dach mit Kindern geforscht wird. Der Begriff ‚Kindheitsforschung‘ versteht sich, wo er in diesem Text benutzt wird, daher in diesem indifferenten, weiten Sinne.

Die Frage nach der Ethik in der Kindheitsforschung betrifft bereits die Frage, welche Forschung es wert ist, durchgeführt zu werden. Die für jede Forschung geltende Forderung, dass sie „nicht willkürlich und unnötig“ (Mitscherlich in Mitscherlich & Mielke, 1960, 272) sein darf, wie dies bereits in Punkt zwei des Nürnberger Kodex von 1949 als Prinzip des legitimen Tuns festgeschrieben wurde, gilt allgemein als leitender Konsens. Darüber, was innerhalb der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung legitim ist, beforscht zu werden – und wer das

bestimmen darf –, divergieren die Meinungen. Während Munford & Saunders (2001, zitiert in Smith 2011) der Meinung sind, dass Neugier und Erkenntnisinteresse seitens der Forscher\*innen nicht für eine Legitimation zu forschen genügen, sondern dass Forschende aufzeigen müssen, dass ihre Arbeit das Potential hat, das Wohlbefinden der Teilnehmenden zu erhöhen, gibt Smith selbst zu bedenken, dass aus zunächst einfacher Neugier heraus Forschungsprojekte hoher Qualität entstehen können. Sie plädiert aber nichtsdestotrotz dafür, bei ressourcenkompetitiven Entscheidungen jene Projekte mit dem Potential einer Verbesserung des Wohlbefindens von Kindern höher zu gewichten (vgl. Smith 2011, 17). Wobei hier noch nicht abschließend geklärt ist, auf das Wohlbefinden welcher Kinder sich das zu beziehen hat. Hier ist also die Frage angesprochen, ob Forschung mit Kindern legitimiert ist, wenn die *teilnehmenden* Kinder von den Ergebnissen der Forschung, resp. deren (allfälliger) Auswirkungen selbst nicht mehr direkt profitieren, weil sie beispielsweise bis zum Vorliegen der Ergebnisse und/oder gar dem Eintreten ergebnisbasierter Veränderungen längst in andere Settings als jene, auf die der Forschungsfokus gerichtet war, gewechselt sind. Entscheidend für die diesbezügliche Abwägung kann zum einen die Bedingung erachtet werden, dass die (informiert und freiwillig) teilnehmenden Kinder innerhalb des Forschungsprozesses selbst in ihrem Wohlbefinden nicht beeinträchtigt werden. Dies würde sich (personübergreifend) an der advokatorischen Ethik orientieren, die bei Entscheidungen über ein auf die Zukunft gerichtetes Handeln das Recht auf Wohlergehen und Befriedigung im gegenwärtigen Moment einbezieht, wie Schleiermacher oder Korczak es formulieren (vgl. Brumlik 1992). Zum anderen ist in Betracht zu ziehen, dass bereits der Umstand, wahrzunehmen, dass das eigene Sein, Empfinden und Tun und die eigene Meinung von ernsthaftem – und auch den teilnehmenden Kindern gegenüber zu begründenden – Interesse sind, eine positive Auswirkung auf das Wohlbefinden, Selbstvertrauen und die Kompetenz der teilnehmenden Kinder haben kann (vgl. Sargeant & Harcourt 2012, mit Bezug auf Limber & Flekkoy 1995). Es gilt hier also zu unterscheiden zwischen den Auswirkungen der Forschungsergebnisse und den Auswirkungen des Forschungsprozesses. Kritisch hierzu äußert sich Alderson (2005). Sie vertritt die Ansicht, dass ein möglicher, aber nicht vorhersagbarer oder garantierbarer Nutzen nicht in einen Kosten-Nutzen-Abgleich einbezogen werden sollte. Der Hauptnutzen von Forschung mit Kindern käme in der Regel (neben den Forscher\*innen) Kindern in der Zukunft zugute, und deshalb müsse sich die Entscheidung, ob ein Projekt wert sei, durchgeführt zu werden, an der Abwägung zwischen dem potentiellen Nutzen für nachfolgende Kinder und den potentiellen Risiken für die an der Forschung beteiligten Kinder orientieren. Es gelte daher auch aufgrund dieser Unbestimmbarkeiten, auf der einen Seite Kosten und Risiken so gering wie möglich zu halten und auf der anderen Seite keine noch unbekannten resp. unsicheren möglichen Nutzenaspekte zu versprechen, um Kinder und deren Eltern für eine Teilnahme

zu überzeugen. Deshalb sei es angebracht, die Frage, ob ein Forschungsprojekt wert sei, durchgeführt zu werden, umzuwandeln in die Frage, welchen Nutzen man sich vom Projekt für Kinder in Zukunft erhofft und ob dessen Erreichung die Kosten und Risiken des Projektes rechtfertigen. Alderson & Morrow (2011, 26f.) empfehlen, generell eher von *erhofftem* Nutzen statt von Nutzen zu sprechen. Sie halten dies für ehrlicher und der jeder Forschung innewohnenden generellen Ungewissheit entsprechender. Nicht geklärt ist damit, was konkret als (potentieller) Nutzen im Sinne gesteigerten Wohlergehens anzuerkennen ist und wer (alles und mit welchem Gewicht) darüber zu entscheiden hat. Sind eine auf Basis von Kindersichtweisen veränderte Betreuungs- oder Unterrichtspraxis, Spiel- und Unterrichtsmaterialien, eine veränderte Stadtquartiergestaltung, veränderte Anhörungspraxen in familienrechtlichen und familienunterstützenden Settings von anerkennbarem Nutzen? Hier scheint die Antwort leicht zu fallen. Wie steht es mit der Abwägung des Nutzens von Forschungsergebnissen, die solch handlungspragmatische zeitnahe Auswirkungen nicht aufweisen resp. nicht auf eine Hinführung zu solchen angelegt sind, die aber (potentiell) zu einer Veränderung, Erweiterung von Sichtweisen innerhalb eines Diskursfeldes zu Kindern betreffenden Themen beitragen? Soweit zu Fragen auf der Nutzenseite.

Unter Risiken wird innerhalb der Sozialforschung v.a. Unbehagen unterschiedlichen Ausmaßes, z.B. in Form von Stress und Ängsten, Ärger, Enttäuschung, Beschämung oder Re-Traumatisierung verstanden. Diese Aspekte können einerseits durch die mögliche Sensibilität beforschter Themen selbst oder das Auftauchen (nicht direkt befragter) sensibler Themen innerhalb einer durch Zuhören, Offenheit, Vertrauen geprägten Forschungssituation hervorgerufen werden. Zum anderen sind sie gebunden an die Art und Weise der Ausgestaltung des Forschungssettings, der Forschungsbeziehung und an die reflexive Sensibilität der Forscher\*in. Dass für letztere Vielschichtigkeit zu wünschen und Fragilität anzunehmen ist, zeigt das folgende schlichte Beispiel. Die Entscheidung, Kinder in von ihnen gewählten Gruppen/Paaren zu involvieren (z.B. in einem Interview), ist hinsichtlich der gewährten Wahlmöglichkeit und erhöhten Stärkeposition sinn- und rücksichtsvoll. Sie kann jedoch zugleich durch eine unachtsame Formulierung, wie die Aufforderung, dafür seine\*n Freund\*in (oder mehrere) auszusuchen, Stress und Scham bereiten, wenn ein Kind meint, keine Freund\*innen zu haben.

Groundwater-Smith et al., die von dem vorgenannten Fall berichten (vgl. 2015, 48), halten es generell für schwierig, potentielle Risiken resp. Schäden vorab zu definieren, da es oft individuell sei, was als Schaden wahrgenommen wird.

Es lässt sich also zunächst die Vorgabe festhalten, die Forschungslegitimität an einen Nutzen im Sinne einer ergebnisbasierten potentiellen Erhöhung des Wohlergehens von (teilnehmenden und/oder zukünftigen) Kindern und den bestmöglichen Ausschluss resp. die Geringhaltung potentiellen Schadens zu knüpfen. Diese ist im Kern i.S. ihrer Unhintergebarkeit konkret, und sie ist zugleich an

ihren Rändern offen, was das Fassen (die Definition) von Wohlergehen und Schaden anbetrifft, wie vorgängig beschrieben wurde. Orientiert an dieser Vorgabe ist zunächst die Themenwahl i.S. des Forschungsinhalts zu reflektieren. Das jeweils fokussierte Thema ist auf den potentiellen Nutzen und die dazu in Abwägung zu bringenden potentiellen Schäden so weit wie möglich zu befragen. Hierzu gehört neben der Klärung des eigenen Forschungsziels auch, sich mögliche verdeckte Ziele zu vergegenwärtigen. Gemeint ist hier zum einen die Notwendigkeit, sich darüber bewusst zu sein, dass Ziele, Werte, Blickrichtungen der Forschenden bei der Hervorbringung der Ergebnisse relevant sind. Zum anderen betrifft dieser Reflexionsaspekt Vergegenwärtigungen im Zusammenhang mit Auftrags-/Geldgebern und institutionellen Rahmungen. Das bedeutet beispielsweise die persönliche und institutionelle Klärung, innerhalb welcher Rahmungen man aufgrund ethischer Überlegungen z.B. überhaupt bereit und legitimiert ist zu forschen (vgl. z.B. DGfE, Ethikkodex, Paragraph 1, Abs. 3). Innerhalb des Forschungsrahmens, in dem man involviert ist, gilt es sensibel dafür zu sein, ob Forschungsberichte in einer dem Auftraggeber/der verantwortenden Institution dienlichen Weise erwartet werden und in jedem Fall mittels einer ‚Freedom to Publish‘-Übereinkunft die Veröffentlichungsmöglichkeit der Ergebnisse zu garantieren, um vorzubeugen, dass ‚nicht ins erwartete Bild passende Ergebnisse‘ von der Veröffentlichung ausgeschlossen werden (vgl. Alderson 2005).

Ethische Überlegungen hinsichtlich der Forschungsinhalte betreffen selbstredend auch den Aspekt des Ausschlusses oder der Vernachlässigung von Themen, also die Frage der Legitimation des *Nichterforschens* von Facetten kindlichen Lebens und kindlicher Lebenswelten. Zum einen ist, wie z.B. Smith (2011) und Farrell (2005) deutlich machen, die Nichtbeachtung von Themen – im Sinne einer unbewussten Nicht-Hinwendung oder von einer bewussten Abkehr – durch dominierende Kindheitsauffassungen bedingt. Zwei Beispiele: Die Auffassung über die Vulnerabilität und Abhängigkeit von Kindern kann in der berechtigten Absicht, Kinder zu schützen, zugleich dazu führen, dass Kinder mit Wissen über sensible Themen (z.B. elterliche Trennung, Gewalt, Vernachlässigung, Betreuung, Flucht) nicht zu ihren Erfahrungen und Perspektiven befragt werden, weil das Forschen dazu als zu risikohaft und/oder zu schwierig eingeschätzt wird. Hier stehen sich der Schutz des Kindes (als Konsequenz der nicht absehbaren Gewährleistung des Prinzips des Nichtschadens) und das Recht des Kindes, zu den es betreffenden Lebensaspekten gehört zu werden, gegenüber (vgl. auch Groundwater-Smith et al. 2015; Gerarts 2017; Jones 2004 sowie den Beitrag von Weise, Lempp und Morys in diesem Band). Walsh (2005) verweist im Zusammenhang ihrer Untersuchungen zu Missbrauch und Vernachlässigung auf die Herausforderungen hinsichtlich methodologischer Komplexität, ethischer Dilemmata und Sicherheitsabwägungen, welche im Rahmen der Erforschung sensibler Themen besonders hoch sind. Maywald (2017) unterstreicht grundsätzlich die gemeinsame rechtliche Verankerung von

Kindeswohl (Art. 3) und Kindeswille (Art. 12) innerhalb der UN-KRK: „Ein an den Rechten des Kindes orientiertes Kindeswohl schließt die Berücksichtigung des Kindeswillen ein“ (331).

Groundwater-Smith et al. (2015) räumen mit Graham und Fitzgerald (2012) Bedenken ein, Kinder und junge Erwachsene allein auf der Basis potentieller Risiken aus der Forschung herauszuhalten, und plädieren dafür, dem potentiellen Nutzen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mehr Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. auch Richards et al. 2015). Anders gelagert, aber nicht weniger brisant ist der Umstand, dass gewisse Themen gar nicht erst ins Blickfeld geraten, weil sie nicht der Kindheitsauffassung der Forschungs-Community entsprechen. Dies ist eine Kritik, auf die Smith (2011), mit Verweis auf Woodhead (2005) am Beispiel der ökonomischen Aktivität von Kindern verweist, der von westlichen Forscher\*innen keine Beachtung geschenkt wird, weil sie Kindheit als eine Zeit der Unschuld, des Spiels, der Bildung und erhöhter finanzieller Ausgaben betrachten, obgleich Millionen von Kindern einschließlich junger Kinder durch ihre Arbeit zur Ökonomie beitragen (vgl. dazu auch den Beitrag von Egli in diesem Band).

Zum anderen sind hier aber auch rahmen- und ressourcenbedingte (finanzielle und/oder zeitliche) Beschränkungen in den Blick zu nehmen. Solche können mit sich bringen, dass z.B. keine Längsschnitterhebungen konzipiert werden, selbst wenn ein solches Setting dem Erkenntnisinteresse/der Fragestellung als am angemessensten erkannt wurde. Sie können auch bewirken, dass gewisse Stimmen nicht zu Gehör gebracht werden, weil beispielsweise die Mittel für fremdsprachige Befragungen und dem sich daraus ergebenden Mehraufwand im Rahmen der Interpretation der Daten nicht zur Verfügung gestellt werden (können). Das kann entweder bedeuten, dass mithin ganze Themenkomplexe aus diesen pragmatischen Erwägungen trotz ihrer erkannten Relevanz nicht beforscht werden (können), oder dass Themen zwar untersucht, aber bestimmte Personengruppen aus dieser Untersuchung von vornherein ausgeschlossen bleiben. Die enge Kopplung von beforschten Themen und einbezogenen Personen(gruppen) wird hier wiederholt sogleich deutlich. Gemäß Alderson (2005) sollten Forschungsprojekte deshalb generell danach befragt werden, ob das Sampling fair ist, d.h. zu reflektieren, ob bestimmte Gruppen besonders stark oder besonders selten oder gar nicht involviert sind.

Unter den Aspekt der strukturell bedingten thematischen Einschränkungen und Ausschlüsse gilt es auch zu subsummieren, dass Forschungsvorhaben, die ein qualitatives und offenes Vorgehen favorisieren, um sowohl das (konkretisierte) Forschungsthema als auch den Forschungsverlauf im Feld selbst mit den Teilnehmenden zu entwickeln, nach wie vor Schwierigkeiten haben, durch die Vergabe von Forschungsgeldern unterstützt resp. überhaupt ermöglicht zu werden. Dockett et al. (2011) fassen dies als Folge des Trends zur Forderung nach evidenz-basierter Forschung wie folgt zusammen: “In many current research contexts, the



call for evidence-based research ... has been translated into calls for large-scale, randomized trials, diminishing the respect accorded to participatory research guided by children" (72), (vgl. auch Aliu & Bühler 2018).

Und damit ist ein weiterer ethisch relevanter Aspekt hinsichtlich der Themenwahl angesprochen, diesmal im Sinne des Forschungsprozesses. Das heißt, an dieser Stelle ist die Frage relevant, wer auf welche Weise und in welchen Kooperationen das jeweils konkrete Forschungsthema festlegt. Darin eingeschlossen ist die unmittelbare Verknüpfung von Partizipation und Forschungsethik, die Smith zugespitzt auf den Punkt bringt, wenn sie fragt, zu welchem Grad eine Forschung, die nicht partizipativ ist, überhaupt als ethisch bezeichnet werden kann (vgl. Smith 2011, 14). (Ab) Wann aber ist Forschung mit Kindern partizipativ? Wenn Kinder von der Themenfindung an bis zur Veröffentlichung eine beratende/mitgestaltende/entscheidungs tragende Rolle innehaben? Wenn sie dies zu unterschiedlichen Forschungsphasen in unterschiedlicher Weise haben? Obgleich die Forderungen als auch die Anstrengungen zunehmen, Kindern in allen Aspekten des Forschens – von der Themenfindung bis zu Auswertung und Veröffentlichung – Partizipation zu gewähren und methodisch zu ermöglichen, kennzeichnet die meisten Forschungen bis anhin die Tendenz, dass Kinder eher in Teilbereichen des Forschungsprozesses entscheidungswirksam mitgestaltend sind (vgl. Dockett et al., 2011). Susan Groundwater-Smith, Sue Dockett und Dorothy Bottrel sind in der partizipativen Forschung mit Kindern engagiert und reflektieren diese methodisch und methodologisch. Sie haben auf Basis und in Anlehnung an bereits bestehende Typologien (so die ‚Partizipationsleiter‘ von Hart 1992, deren Neuausrichtung (der partizipativen Stufen) im Sinne einer De-Hierarchisierung durch Treseders 1997, die an der Erwachsenenrollen ausgerichteten Ebenen von Shier 2001 und Lansdown's Drei-Ebenen-System 2005) ein Modell entwickelt, das für die verschiedenen Phasen eines Forschungsprojektes differenzierte Formen von Partizipation für verschiedene – bezüglich des Ausmaßes und der Verantwortung graduelle – Partizipationstypen beschreibt und sich als gute Konsultationsquelle für Überlegungen rund um die Planung von Forschung mit Kindern anbietet (vgl. Groundwater-Smith et al. 2015, 66f.). Die Autorinnen geben zugleich zu bedenken, dass Partizipation nicht als alles oder nichts-Phänomen gesehen und behandelt werden sollte, sondern dass es verschiedene Abstufungen und Formen der Partizipation geben könne und dürfe. Zudem sei partizipative Forschung ihrer Meinung nach nicht per se besser als andere Forschung, sondern habe dies über ihre jeweilige gute Forschungsqualität zu zeigen (vgl. ebd.).

Bevor nachfolgend im zweiten Teil des Beitrags die die Forschungsqualität mitbestimmenden konkreten ethischen Wegmarken und Herausforderungen entlang des Forschungsverlaufs betrachtet werden, hier noch ein Blick gewissermaßen voraus. Nach den Überlegungen, was in Betracht gezogen werden muss bei der Bestimmung, was *forschenswert* sei, soll an dieser Stelle noch der *Forschungs-Wert*



zur Sprache kommen. In Ländern mit bereits intensiver Erfahrung mit partizipativ ausgerichteter Kindheitsforschung wird zum einen angemahnt, dass Forschungsergebnisse weiterhin weitgehend ignoriert werden oder letztlich nicht viel an Veränderungen mit sich bringen. Dies müsse bei zukünftigen Forschungen mitbedacht werden, und es sei in Anstrengungen zu investieren und von vornherein mit einzuplanen, Forschungsergebnisse breit/er bekannt zu machen (vgl. Alderson & Morrow 2011; Alderson 2004). Gleichzeitig werden Mahnungen vor einem ‚Overload‘ oder ‚Burnout‘ kinderperspektivenbasierter Forschung laut. Bei aller zu begrüßender Einsicht in die Notwendigkeit und Wichtigkeit des aktiven Einbezugs von Kindern in die Forschung sei im Bewusstsein, dass jede Forschung ein Eindringen in das Alltagsleben der Beteiligten ist, zu vermeiden, Kinder wieder und wieder zu denselben Themen zu befragen. Zudem sollten sie nicht in Forschung involviert werden, die das Ziel haben, schon Bekanntes zu bestätigen (vgl. Sargeant & Harcourt 2012; Morrow 2005). So ist neben dem bereits angesprochenen potentiellen Zuwenig an Forschung (Ausschluss von Themen, Gruppen ...) auch ein (potentielles) Zuviel von ethischer Relevanz (vgl. Alderson & Morrow 2011). Es gelte zu überblicken, was es zu welchen Themen bereits Vielfältiges und Aussagekräftiges gebe und nicht einfach mehr desselben zu produzieren, sondern fortzuschreiten und es zum Thema der Forschung zu machen, herauszufinden, wie innerhalb von Institutionen, Organisationen und Strukturen den auf Kindersichten basierenden Forschungsergebnissen tatsächlich Rechnung getragen werden kann. (vgl. Alderson & Morrow 2011; Morrow 2005) So sieht Morrow die inzwischen größte ethische Herausforderung darin, „not only to get adults to listen, but to act upon what they hear“ (ebd., 162). Im Beitrag von Muri & Simoni in diesem Band findet sich eine beispielhafte Entsprechung für diese Forderung.

### 3 Ethische Praxis *beim* Forschen mit Kindern

Nachdem im ersten Teil des Beitrags grundlegende Ankerpunkte für eine ethisch zu nennende Forschung mit Kindern aufgezeigt wurden, werden nachfolgend Aspekte konkreter Umsetzungen im Sinne von Wegmarken sowie einige der ihnen innewohnenden Herausforderungen betrachtet.

#### 3.1 Information und informierte Einwilligung

Wenngleich es insgesamt noch eher die Ausnahme ist, dass Kinder am gesamten Forschungsprozess mitwirken, kann dennoch auf die Tendenz der Zunahme von Forschungsprojekten verwiesen werden, in denen Kinder auch in die Themenfindung und Konzeptualisierungen einbezogen sind. Wenn dies nicht möglich

scheint, ist über die Möglichkeit einer Pilotphase zu entscheiden, um das Vorhaben gemeinsam mit Kindern zu prüfen oder ein Design zu entwickeln, das generell noch Entwicklungs- resp. Modifizierungsmöglichkeiten offenhält (vgl. Sargeant & Harcourt 2012).

In jedem Fall jedoch sollen nicht nur die Forscher\*innen, sondern auch die Kinder an der Erforschung des Themas Interesse haben und es als wichtig zu befor-schen einschätzen. Um einer Teilnahme an einem Forschungsprojekt zuzustimmen oder diese abzulehnen, müssen Kinder über alle wesentlichen Informationen verfügen. Auf die (generelle) Problematik, dass es nicht immer von Beginn an möglich ist, Information in Vollständigkeit und absoluter Offenheit zu garantieren, weisen Gläser & Laudel (2006) unter verschiedenen Aspekten hin. Je offener die Forschung angelegt ist, desto weniger genau können anfängliche Informationen sein, da z.B. die konkrete Fragerichtung und das Design sich erst im Verlauf (weiter) entwickeln. Darüber hinaus bestehe die Möglichkeit, dass Informationen nicht ganz verstanden oder verschieden interpretiert werden als auch, dass Informationen mit „Zugeständnissen an den Wahrnehmungs-, Interpretations- und Werthorizont der untersuchten sozialen Gruppe“ (ebd., 52) verbunden sind (vgl. auch Hopf 2015). Um zu gewährleisten, dass die Information über das Ziel der Forschung das Verhalten der Teilnehmenden nicht beeinflusst aber dennoch wahr ist, empfehlen Gläser und Laudel die Verwendung von eher abstrakten Formulierungen und betonen, dass die Frage, welche Informationen eine ausreichende Grundlage für eine informierte Einwilligung darstellen, keinesfalls leicht zu beantworten sei.

Gemäß Harcourt & Conroy (2011) mache die Bemühung um die Einwilligung der Kinder häufig den Eindruck eines eiligen Prozesses, bei dem letztlich wenig Gewicht darauf gelegt werde, ob Kinder tatsächlich in die Lage versetzt werden, eine informierte Entscheidung darüber zu treffen, ob sie am Projekt teilnehmen wollen. Forscher\*innen hätten aber sicherzustellen, dass Kinder adäquat informiert und befähigt werden, eine solche Entscheidung vorzunehmen. Das heißt konkret, Kindern soll ‚das Warum, Was, Wann, Wo und Wer‘ erklärt werden. Wenn sie nicht selbst in die Themenfindung involviert waren, sollten die Forscher\*innen ihnen mitteilen, was sie interessiert und warum sie denken, dass es wichtig ist, das zu erforschen. Den Kindern soll erläutert werden, was auf sie zukommt, was von ihnen erwartet wird, welches Vorgehen also geplant ist (z.B. Beobachtung, Interviews, Gruppengespräche, Videoaufnahmen durch die Forscher\*innen oder von ihnen, Fotografieren, Zeichnen o.ä.). Mögliche Risiken/Probleme sollen besprochen werden. Es soll darüber Auskunft gegeben werden, ob geplant ist, dass die Kinder an der Analyse und/oder Veröffentlichung beteiligt werden, resp. wie und wann ihnen die Ergebnisse bekannt gemacht werden. Den Kindern soll eine realistische Vorstellung ermöglicht werden von der Anwesenheit der Forschenden, sie sollen also erfahren, wer wie lange wann jeweils da ist (z.B.

Forscher\*in XY und Assistent\*in XY/von nach den xy-Ferien an/so und so viel Wochen lang/bis zu den xy-Ferien/immer montags den ganzen Vormittag) und wo konkret die Forschungsaktivitäten stattfinden werden (vgl. Sargeant & Harcourt 2012). Als wesentlich wird erachtet, dass über einen dialogischen Austausch ein gemeinsames Verständnis über den Forschungsprozess erarbeitet wird, z.B.: Was bedeutet forschen; was soll erforscht werden und wie kann man es erforschen; was bedeutet Daten erheben und was geschieht mit ihnen? (vgl. Harcourt & Conroy 2011). Goundwater-Smith et al. (2015) heben in diesem Zusammenhang mit Verweis auf Car & Lee (2012) einen ebenso an sich selbstverständlichen wie wichtigen Punkt nochmals besonders hervor. Daten, die für einen Zweck, d.h. ein Forschungsprojekt mit einem Thema und Ziel erhoben worden sind, worüber die potentiellen Teilnehmenden informiert worden sind und für den sie ihre Teilnahme zugesagt haben, dürfen ohne Rücksprache nicht für einen anderen, weiteren Zweck, nicht für ein weiteres Thema verwendet werden.

Ein weiterer entscheidend wichtiger Punkt ist, sicherzustellen, dass Kinder verstehen, dass ihre Teilnahme freiwillig ist, und sie das Recht haben, ohne Angabe von Gründen und ohne nachteilige Konsequenzen von der Teilnahme Abstand zu nehmen – sei es von Beginn an oder zu jedem späteren Zeitpunkt. Es ist wichtig, dass die Kinder sich dessen bewusst sind, dass die anfangs gegebene Einwilligung zur Teilnahme sie nicht bis zum Ende bindet, sondern sie sich jederzeit ohne Nachteile neu entscheiden dürfen (vgl. Harcourt & Conroy 2011; Alderson 2005). Alderson (2004) wie auch Sargeant & Harcourt (2012) betonen zudem, dass es nicht ausreichend ist, darauf lediglich am Beginn im Rahmen der Information rund um die Einwilligung hinzuweisen, sondern es angebracht ist, dies innerhalb des Prozesses (z.B. bei je neuen Aktivitäten / Phasen) immer wieder in Erinnerung zu bringen. Forscher\*innen sollten darüber hinaus generell sensibel bleiben und Zeichen von Unwohlsein bei den Beteiligten wahrnehmen und entsprechend reagieren. Grundsätzlich ist es angemessen und wichtig, dass Kinder wissen, dass es ok ist, wenn sie zwischendrin mal nicht mitmachen, nicht beobachtet, gefragt,... werden wollen, ohne dass das gleich ihren Ausstieg aus dem Projekt bedeuten muss. Gerade in Settings (z.B. schulischen), die strukturgegeben nicht grundsätzlich auf Freiwilligkeit beruhen, ist es besonders wichtig, diese Möglichkeiten deutlich, verstehbar und vertrauenswürdig zu machen. Dazu gehört auch, dass reflektiert und sensibel mit Sprache umgegangen wird. Forscher\*innen können absichtlich oder unbewusst über die Art ihrer Formulierungen ein Machtgefälle signalisieren und die Zielrichtung der erwarteten Antworten vorgeben, z.B. wenn sie sagen, dass sie gekommen wären, um von den Kindern das Einverständnis für XY zu *bekommen* (vgl. Sargeant & Harcourt 2012; Alderson & Morrow 2011). In der Diskussion um die Fähigkeit der Kinder, Informationen zum Forschungsprozess zu verstehen und ihrer Möglichkeit, über die Zustimmung zur Forschungsteilnahme zu entscheiden, mehren sich aufgrund inzwischen vorliegender

Erfahrungen die Ansichten, dass dies eher von kontextuellen und relationalen Bedingungen abhängig ist als vom Entwicklungsstand des Kindes. Zudem werden inzwischen verschiedene Möglichkeiten der dokumentierten Einverständniserklärung auch mit jungen Kindern beschrieben (vgl. Vogl 2015; Sargeant & Harcourt 2012; Harcourt & Conroy 2011; Alderson 2005; Zur Gestaltung von Informationsblättern und Einverständniserklärungen für Eltern und deren Kinder vgl. z.B. Sargeant & Harcourt 2012; Alderson & Morrow 2011; Alderson 2005). Hierbei erscheint es mir ebenso wichtig, sie zur Kenntnis zu nehmen wie sie hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit und möglicher (bewusster oder unbewusster) ‚Augenwischelei‘ kritisch zu reflektieren.

Will man Kindern ermöglichen, sich frei und ausreichend informiert für oder gegen die Teilnahme an einem Forschungsvorhaben zu entscheiden, ist der Aufbau einer sicheren und vertrauensvollen Beziehung von wesentlicher Bedeutung. Hierfür gelten weniger das Ausmaß als die Qualität der miteinander verbrachten Zeit und die Authentizität der Forscher\*innen hinsichtlich ihrer Anerkennung der Kinder als potentielle Forschungspartner\*innen als zentral (vgl. Harcourt & Conroy 2011).

Verschiedene Autor\*innen sensibilisieren fragend für mögliche Schwierigkeiten, für die sie zwar keine Lösungen bieten (können), mit deren Thematisierung sie zukünftig Forschenden aber Reflexionen ermöglichen, schon bevor diese erst selbst innerhalb ihres Settings darauf stoßen. Während die Akzeptanz der Ablehnung der Teilnahme durch das Kind für die Forschenden rechtlich verbindlich und ethisch verpflichtend ist, ist die Frage nach dem Umgang mit der Ablehnung der Teilnahme des Kindes seitens der Eltern/der gesetzlichen Vertreter\*innen bei gleichzeitig existierendem Wunsch des Kindes selbst, am Projekt teilzunehmen, nicht ganz so eindeutig. Es ist auch angeraten, sich Gedanken darüber zu machen, ob und wie es möglich ist, eine Gruppe oder Klasse in ein Projekt zu involvieren und/oder zu beobachten, wenn ein oder mehrere Kinder der Teilnahme nicht zugestimmt haben. Eine weitere Frage ist, wie man das Risiko verringern kann, dass Kinder (ggf. subtil) in ein Projekt gezwungen werden, weil z.B. den Eltern, der Lehrperson, dem\*der Forscher\*in an dem Projekt gelegen ist (vgl. Sargeant & Harcourt 2012; Alderson & Morrow 2011; Alderson 2005). Sargeant & Harcourt (2012) betonen, dass zuvorderst immer die *ethische* Haltung zu stehen habe, egal welche unangenehmen Konsequenzen für das Projekt und die Auswertung eine Nichtzustimmung oder ein späterer Rückzug auch haben sollte, z.B. auf eine kritische Samplegröße oder den Informationsverlust, wenn bestimmte Sequenzen nicht ausgewertet werden dürfen.

### 3.2 Datengenerierung und Interpretation

Das Erkennen der Unabdingbarkeit, Kinder in die Forschung zu den sie betreffenden Themen einzubeziehen, hat zu einer Entwicklung einer Reihe neuer ‚kin-

derfreundlicher' Methoden der Datenerhebung geführt (vgl. dazu auch den Überblicksbeitrag von Butschi & Hedderich in diesem Band).

Als pionierhaft und wegweisend kann der Mosaik Approach von Alison Clark angesehen werden, bei dem Erwachsene und Kinder gemeinsam flexibel über verschiedene Formen der Datenerhebung, also des Sich-Mitteilens als auch der Interpretation der Daten entscheiden können und der sich in verschiedenen Settings angepasst einsetzen lässt (vgl. Clark & Moss 2001; siehe auch Schütz & Böhm sowie Muri & Simoni in diesem Band). Im Band von Groundwater-Smith et al. (2015) werden dieser Ansatz und zahlreiche weitere Methoden des Forschens mit Kindern besprochen, wobei jeweils potentielle Chancen und Herausforderungen in den Blick genommen werden.

Dockett et al. (2011) unterstreichen – und es mir ist ein Anliegen, dies auch in diesen Beitrag zu tun –, dass der Einsatz innovativer Methoden ohne eine entsprechende methodologische Rahmung – also die Klärung der Frage, wie wir über etwas denken und wie wir dieses Phänomen zu untersuchen gedenken – keine angemessene ethische Forschung garantiert, sondern vielmehr zu einer Alibi-Unternehmung führen kann. Zugespißt formuliert kann mit ‚kindgemäßen‘, die Kinder aktiv einbeziehenden Methoden durchaus sehr unsensibel, unreflektiert und/oder unethisch im Forschungsprozess umgegangen werden, während eine teilnehmende Beobachtung, in der sich der\*die Forscher\*in sensibel, situations- und selbstreflexiv und kommunikations- und handlungsflexibel bewegt, hohen ethischen Ansprüchen gerecht werden kann.

Gleichzeitig geben Dockett et al. (vgl. ebd.) zu bedenken, dass die sogenannten kinderfreundlichen Methoden auf der Annahme Erwachsener beruhen, dass Kinder gerne malen, spielen usw., und diese Annahme auf die Gestaltung des Forschungsprozesses übertragen wird. Erst die Ermöglichung einer Methodenwahl könne aber den tatsächlichen Präferenzen des teilnehmenden Kindes Rechnung tragen. In ihren eigenen Studien haben sie beispielsweise festgestellt, dass junge Kinder sich durchaus gegen die auf Zeichnen, Malen und Spiel basierenden Methoden entschieden und z.B. strukturierte Interviews bevorzugt haben. Wahlmöglichkeiten anzubieten, erkenne zum einen die Diversität von Interessen und Erfahrungen an und zum anderen die Fähigkeit, eine Wahl zu treffen. Morrow (2005) sieht dies ähnlich. Forscher\*innen müssen ihrer Meinung nach den Standpunkt, von dem aus sie forschen, und dessen ethische Implikationen reflektieren. Respekt sollte als eine grundlegende methodologische Setzung gefasst werden. Erst unter dieser Prämisse könne dann die adäquate Wahl der Methoden helfen, die Partizipation von Kindern im Forschungsprozess zu unterstützen und die Machtungleichheit zwischen forschenden Erwachsenen und forschenden Kindern im Forschungsprozess zu verringern. Sargeant & Harcourt (2012) sehen zudem das Recht von Kindern, das Kommunikationsmittel, mit dem sie ihre Meinung zur Kenntnis bringen wollen, frei zu wählen, in Artikel 13 der UN-KRK verankert.

In Forschungssettings mit höherem Partizipationsgrad sind Kinder direkt in die Beratung oder/und Entscheidung, auf welche Weisen Daten generiert werden sollen, involviert (vgl. Groundwater-Smith et al. 2015).

Obwohl es als schwierig gilt, Kinder in die Datenanalyse einzubeziehen, versuchen immer mehr Forscher\*innen, dies zu realisieren. Kinder einzuladen, am Interpretationsprozess mitzuwirken, stellt auch eine wesentliche Möglichkeit dar, die Machtunglichkeit im Forschungsprozess zu verringern (vgl. Alderson & Morrow 2012; Morrow 2005). Oft würden dem aber bereits strukturelle resp. zeitliche Aspekte entgegenstehen, so z.B., dass zwischen Erhebung und Auswertungs- und Schreibprozess viel Zeit vergangen ist, und sich die Problematik des nochmaligen Zugangs zu den Kindern stellt, die ggf. bereits längst in ein anderes Setting gewechselt sind. Dennoch, so Morrow (2005), sollten Forscher\*innen ermutigt werden, diesen Weg (auch bei jungen Kindern) in Betracht zu ziehen. Sie berichtet von eigenen Forschungsbeispielen. So könne man z.B. die eigenen Notizen, die man zu den Erzählungen eines Kindes zu seiner Zeichnung o.ä. gemacht hat, dem Kind am Ende vorlesen und es fragen, ob man alles richtig verstanden habe, ob etwas fehle, etwas geändert oder rausgenommen werden solle. Sie habe durchaus die Erfahrung gemacht, dass Kinder etwas korrigieren, streichen oder noch etwas hinzufügen wollten. Ein anderes Beispiel berichtet darüber, dass eine erwachsene Forscher\*innengruppe Zeichnungen, Erzählungen etc. der Kinder locker zu Themen gruppiert habe und den Kindern dann einige Beispiele jeder Gruppierung vorgestellt habe, und sie gefragt wurden, worum es ihrer Meinung nach in den Beispielen ginge, womit die Kinder also Kategorienbezeichnungen generiert haben (vgl. Morrow 2005; für weitere Beispiele vgl. z.B. auch Alderson & Morrow 2011).

### 3.3 Vertraulichkeit, Datenschutz, Berichterstattung und Veröffentlichung

Veröffentlichung und sonstige Berichterstattung der Forschungsergebnisse sind, geht man von berichteten Beispielen aus, jene Bereiche, in denen Kinder am wenigstens partizipieren. Aber auch hier werden verschiedene Grade der Beteiligung von Kindern diskutiert und praktiziert (vgl. z.B. Groundwater-Smith et al. 2015). Auf jeden Fall jedoch ist den Kindern bereits zu Beginn des Projektes, also bevor sie ihre Einwilligung geben, ein Überblick darüber zu geben, welches die Möglichkeiten einer Öffentlichmachung der Forschungsergebnisse sein werden (z.B. Dissertationspublikation, Vorträge auf Tagungen, Beiträge in Fachzeitschriften, Erstellung von Fortbildungsmaterial und dergleichen) (vgl. Sargeant & Harcourt 2012). Forscher\*innen sollten sich also vor Beginn des Projektes über diese Möglichkeiten Gedanken und diese transparent machen. Dies sollte auch unter dem Bewusstsein geschehen, dass Forschungsteilnehmende und insbesondere Kinder sich oft nicht des weitreichenden und langanhaltenden Potentials der Nutzung des mit ihnen generierten Materials bewusst sind (vgl. Alderson & Morrow 2012). Zudem sollen gemäß Sargeant & Harcourt (2012) Kinder, Eltern und

sonstige involvierte Personen vor Projektbeginn vollständig darüber informiert werden, wer Zugang zu den von und mit ihnen erhobenen Daten und Informationen haben wird. Darüber hinaus sollen die Kinder konkret darüber informiert werden, ob Eltern, Lehrpersonen oder anderen Erwachsene mit Autorität ihnen gegenüber etwas von dem, was sie geäußert haben, zur Kenntnis gebracht wird. Sie betonen: “It is then of critical ethical importance that the researcher ensures that only those who have been nominated in the informing process are able to access the information” (ebd., 56).

Dieser Aspekt beinhaltet auch, dass Erwachsene, z.B. Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen über die Vertraulichkeit bezüglich der Aussagen und des sonstigen Materials der Kinder informiert werden sollten, und dass Forscher\*innen sich dementsprechend verhalten müssen, sie also z.B. Lehrpersonen oder Eltern keine (zuzuordnenden) Daten zur Kenntnis bringen dürfen, sei es durch Erzählen, Einsichtgabe in Feldprotokolle oder sonstige Aufzeichnungen. Dies kann sich im Verlauf des Forschungsprozesses durchaus als konfliktträchtig erweisen, v.a. aber dann, wenn es anfangs nicht ausreichend geklärt wurde (vgl. Alderson & Morrow 2012; Groundwater-Smith et al. 2015). Eine Einschränkung hat das Vertraulichkeitsgebot allerdings. Wenn Kinder etwas äußern, das darauf hinweist, dass sie selbst oder jemand anderes in Gefahr oder Gewalt ausgesetzt sind, ist die forschende erwachsene Person verpflichtet, einer möglichen Kindeswohlgefährdung nachzugehen. Sie sollte dies nach Möglichkeit zunächst mit dem Kind besprechen und es dann darin unterstützen, sich einer geeigneten Person zu offenbaren, die in der Position ist, angemessen aktiv zu werden (vgl. David, Tonkin, Powell & Anderson 2005; Morrow 2005).

Datenschutzgesetze sowie Ethik-Kodizes enthalten Regelungen zur Wahrung der Anonymität der Beteiligten, und in der Regel wird den potentiellen Teilnehmenden bereits in den Informationsblättern zur Einverständniserklärung eine Anonymisierung der Daten zugesichert. Zu beachten und möglichst weitreichend zu reflektieren ist seitens der Forscher\*innen, welcher Maßnahmen es über das Weglassen von Namen oder deren Ersetzung durch Pseudonyme hinaus ggf. noch bedarf, um Rückschlüsse auf Personen ausschließen zu können (vgl. Gläser & Laudel 2006). Beim Forschen mit Kindern ergibt sich die Sensibilität bzgl. der Vergabe von Pseudonymen jedoch noch aus einer anderen Richtung. Kinder legen häufig eben besonderen Wert darauf, im wahrsten Sinne des Wortes namentlich für ihre Aussagen zu stehen. Sie sind stolz darauf, dass ihre Meinung von Interesse ist, und sie etwas zu sagen haben oder wollen auch sicherstellen, dass ihr Beitrag im Sinne eines ‚Copyright‘ geschützt ist (vgl. Dockett et al. 2011). Sie können eine anonymisierte Darstellung als Entwertung und Kränkung empfinden (vgl. Miethe 2013). Hier können sich also die ethische Vorgabe der Gewährung der Nichtidentifizierbarkeit und jene, den Willen der teilnehmenden Person zu berücksichtigen, entgegenstehen. Vor einer Nicht-Anonymisierung wird jedoch ge-



rade bei Kindern gewarnt. Dafür sprechen mehrere Gründe. Es ist zumindest als möglich zu erachten, dass Kinder nicht genau erfassen, wozu sie ihre Zustimmung geben, weil sie die Reichweite der Publikationen und ihrer Aussagen allenfalls nicht umfassend einschätzen können. Es kann zudem sein, dass sie aktuell zwar gern ihren Namen in der Publikation sähen, dies in einigen Jahren aber anders beurteilen. Darüber hinaus beträfe eine Nicht-Anonymisierung nicht nur das dies so für sich entscheidende Kind, sondern in der Konsequenz auch andere Kinder, die dann über eine Zuordnung identifiziert werden könnten (vgl. Miethe 2013; Alderson & Morrow 2011). Es ist daher ratsam, den Kindern zu erklären, was genau es mit einer Anonymisierung auf sich hat, warum sie wichtig ist und auf dieser Basis mit ihnen gemeinsam Varianten des Umgangs zu finden (vgl. Alderson & Morrow 2011). Über die Wahrung der Anonymität hinaus gilt es im Zusammenhang mit Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen mögliche weitere Risiken zu bedenken. Wenn ein Forschungsinteresse beispielsweise auf spezifische Problemlagen oder Bedürfnisse gerichtet ist, ist darauf zu achten, dass Kinder nicht ausschließlich nach schwierigen, problematischen Aspekten, befragt werden, sondern auch Positives zu Sprache bringen können. Dies ist nicht nur für ihr Wohlbefinden innerhalb des Datengenerierungsprozesses relevant, sondern auch, um in den Publikationen Darstellungen zu vermeiden, die den Effekt einer Verstärkung oder Erzeugung von Stigmata, Stereotypen, Vorurteilen oder Nachteilen für die im Fokus stehende Gruppe mit sich bringen (vgl. Gläser & Laudel 2006). Neben der Sensibilität im Sinne des Nicht-Schadens auf der einen Seite sind auf der anderen Seite gemäß Alderson & Morrow (2011) Veröffentlichungen so zu planen, dass sie, wie am Ende des ersten Teils des Beitrages bereits erwähnt, nützlich sind und zu einem praktischen Effekt führen. Dazu ist meist ein Aufwand nötig, der über das Verfassen eines Projektberichtes oder einer Dissertation hinausgeht. Die Verbindung zwischen Forschungsergebnissen und deren Bedeutung für die Praxis oder Politik ist nicht grundsätzlich einfach ersichtlich, sondern muss herausgearbeitet werden. Wenn Forscher\*innen selbst das nicht tun, und Fachkräfte aus den jeweiligen Bereichen dies ihrerseits nicht tun, bleiben Forschungsarbeiten oft ungenutzt. Massenmedien können für die Bekanntmachung von Forschungsergebnissen unter Umständen hilfreich sein, bergen aber zugleich die Gefahr der zu starken Vereinfachung, der sensationellen und/oder nicht korrekten Darstellung. Das Bemühen, komplexe Sachverhalte einfach zu beschreiben, soll bekanntlich so schwierig wie lohnend sein. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Rückmeldung der Ergebnisse, die den Kindern, Eltern und sonstigen Beteiligten zu den Forschungsergebnissen schriftlich und/oder mündlich zu geben sind (vgl. Sargeant & Harcourt 2012; Alderson & Morrow 2011). Die Möglichkeiten für eine Rückmeldung an die Beteiligten mögen sich zwangsläufig je nach Kontext, Samplegröße und weiteren strukturellen Bedingungen unterscheiden.



*Dass* ernsthafte Anstrengungen darauf verwendet werden, eine adäquate Form zu finden, sollte meines Erachtens hingegen zu einer Selbstverständlichkeit werden.

### 3.4 Forschungsbeziehung

Es ist nicht Absicht dieses Abschnitts, das ebenso weite wie spannende Feld der Forschungsbeziehung umfassend auszuleuchten. Vielmehr sollen Schlaglichter auf ausgesuchte Aspekte geworfen werden, die im Zusammenhang der vorangegangenen Erörterungen für wesentlich erachtet werden. Unabhängig davon, welche Anstrengungen man als Forscher\*in unternimmt, damit Kinder sich im Forschungsprozess und damit innerhalb der Forschungsbeziehung wohl fühlen, führt kein Weg an einem Machtungleichheitsverhältnis vorbei. Die erwachsene forschende Person mit der Autorisation, über Kinder und mit Kindern zu forschen, ist den ganzen Prozess über in einer delikaten, privilegierten Situation dem Kind gegenüber, die es bewusst zu halten gilt (vgl. Sargeant & Harcourt 2012). Auch das darin eingeschlossene hierarchische Generationenverhältnis lässt sich nicht umgehen oder negieren, aber bewusst und reflektiert gestalten. Diesem Umstand mit Bemühungen zu begegnen, sich als Forscher\*in möglichst wenig wie eine erwachsene Person zu verhalten, wie es im Ansatz der ‚Least-Adult Role‘ von Mandell (1988) vorgeschlagen wird, ist meines Erachtens nicht zielführend und unter ethischen Gesichtspunkten durchaus kritisch zu hinterfragen, denn Ethikfragen betreffen, wie Alderson (2004) treffend formuliert, nicht nur möglichen Schaden und Nutzen, sondern auch Authentizität, Ehrlichkeit, Fairness und Respekt. Angemessener und respektvoller scheint es, wenn Forscher\*innen sich schlicht fragen, warum sie auf die Weise mit Kindern forschen, wie sie es tun, in wessen Interessen sie agieren, welche Machtbeziehungen im Forschungskontext bestehen, und wie sie in Richtung einer weniger stark ungleichgewichtigen (Macht-)Beziehung arbeiten können (vgl. MacNaughton & Smith 2005). Diese Fragen entscheiden sich zum einen grundlegend in den Formen und Graden der Partizipation und können zum anderen in einer jeden Form für jegliche Interaktionen reflektiert werden. Je mehr sich das Gewicht des Forscher\*innenhandelns weg von *intrusiv, direktiv, manipulativ, fordernd, vorgebend* (im doppelten Sinne) hin zu *sensibel, zurückhaltend, suchend, fragend, respektvoll, kooperativ, authentisch* verschiebt, desto weniger lastet das Gewicht der Ungleichheit allenfalls auf den Beteiligten. Wir können den Kindern meines Erachtens zutrauen – und sollten ihnen zugestehen, uns als Forscher\*innen in dem ihnen bis anhin vertrauten Beziehungsfeld an einem allenfalls neuen Platz zu verorten und mit ihnen gemeinsam die darin inbegriffenen Anfangsirritationen aushalten und ihnen und uns Raum geben, einander in der Forschungsbeziehung zu ‚finden‘ (vgl. dazu auch den Beitrag von Jaeger in diesem Band). Zugleich sollte dem Umstand, dass (Macht-)Beziehungen komplex und vielschichtig sind, auch dahingehend Rech-

nung getragen werden, Kinder nicht per se als machtlos einzuschätzen, woran Groundwater-Smith et al. (2015) mit Verweis auf Foucault erinnern.

Genauso sorgfältig, wie das Eintreten in den Forschungsprozess und das Sein währenddessen, sollte auch das wieder Heraustreten aus dem Leben der Kinder, das Beenden des Forschungsprozesses bedacht werden. Dazu gehört zum Beispiel, dass die Kinder von Beginn an über die begrenzte Zeit der Anwesenheit der Forschenden und sonstiger beteiligter Personen orientiert sind, gegen Ende hin daran erinnert werden, und dass das Ende des gemeinsamen Prozesses (das je nach Partizipationsform in unterschiedlichen Phasen sein kann) eine sensible und adäquate Gestaltung erfährt (vgl. Sargeant & Harcourt 2012; Harcourt & Conroy 2011; Alderson & Morrow 2011).

## 4 Schlussbemerkung

Im den vorangegangenen Kapiteln wurde versucht, Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen für ein ethisches Forschen mit Kindern zu skizzieren, mit dem Ziel, einen einführenden Überblick zu geben und der Hoffnung, dass bei Personen, die sich mit Kindern auf eine Forschungsreise begeben wollen, das Interesse geweckt werde, den Verweisen auf die basisgebenden Quellen zu folgen und sie im Einzelnen detailliert zu konsultieren. (Ihnen sei darüber hinaus eine weitere, laufender Aktualisierung unterliegende Publikation in Form einer Webseite empfohlen: [www.ethicsguidebook.ac.uk](http://www.ethicsguidebook.ac.uk).)

Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein Plädoyer, ethische Überlegungen beim Forschen mit Kindern (wie auch bei jedem anderen Forschen) nicht als notgedrungenes, lästiges und verkomplizierendes Beiwerk zu verstehen und zu behandeln. Sie mögen unbequem sein und die Praxis des eigenen Forschens komplizierter machen. Sie sind – wollen wir uns als soziale Wesen mit dem Anspruch eines verantwortungsbewussten Handelns wahr und ernst nehmen – unabdingbar. Dazu muss das Rad nicht neu erfunden werden. Es lohnt bereits, sich das Vorhandene zur (kritischen) Kenntnis resp. ins Rollen zu bringen und zu schauen, wohin und wie die Reise damit geht und was an der Konstruktion allenfalls aufgrund eigener erfahrungsgeleiteter Reflexion zu erweitern oder zu verändern ist.

## Literatur

- Alderson, P. (2004): Ethics. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.): *Doing Research with Children and Young People*. London, 97-112.
- Alderson, P. (2005): Designing Ethical Research with Children. In: Farrell, A. (Ed.): *Ethical research with children*. Maidenhead, 27-36.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2011): *The ethics of research with children and young people. A practical handbook*. London.

- Aliu, A. & Bühler, I. (2018): Und weiter geht's. Nach der Stimme folgt das Gehör! In: Behindertenpädagogik, 57, H.1, 46-62.
- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim.
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation: ZSE, 34, 263-279.
- Brumlik, M. (1992): Integrität und Mündigkeit. Ist eine advokatorische Ethik möglich? In: Brumlik, M. (Hrsg.): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld, 159-170.
- Clark, A. & Moss, P. (2001): Listening to Young Children: the Mosaic approach. London.
- David, T., Tonkin, J., Powell, S. & Anderson, C. (2005): Ethical Aspects of Power in Research with Children. In: Farrell, A. (Ed.): Ethical research with children. Maidenhead, 124-137.
- DGF/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2010): Ethikkodex der DGF. Online unter <https://www.dgfe.de/service/ethik-rat-ethikkodex.html> (04.04.2018).
- Dockett, S., Einasdottir, J. & Perry, B. (2011): Balancing Methodologies and Methods in Researching with Young Children. In: Harcourt, D., Perry, B. & Waller, T. (Eds.): Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children. London, 68-81.
- Farrell, A. (Ed.) (2005): Ethical research with children. Maidenhead.
- Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.) (2004): Doing Research with Children and Young People. London.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Gerarts, K. (2015): Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 13). Wiesbaden.
- Gerarts, K. (2017): Inklusive Forschung über Kinder mit Kindern. In: Platte, A. & Amirpur, D. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen, 131-144.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.
- Groundwater-Smith, S., Bottrell, D. & Dockett, S. (2015): Participatory research with children and young people. Los Angeles.
- Harcourt, D. & Conroy, H. (2011): Informed Consent. Processes and Procedures Seeking Research Partnership with Young Children. In: Harcourt, D., Perry, B. & Waller, T. (Eds.): Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children. London, 38-51.
- Harcourt, D., Perry, B. & Waller, T. (Eds.) (2011): Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children. London.
- Honig, M.-S. (1999): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim, 33-51.
- Hopf, C. (2015): Forschungsethik und qualitative Forschung. In Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 589-600.
- Jones, A. (2004): Involving Children and Young People as Researchers. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.): Doing Research with Children and Young People. London, 113-130.

- Kaack, M. (2017): Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie. Bielefeld.
- Kellet, M., Robinson, C. & Burr, R. (2004): Images of Childhood. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.): *Doing Research with Children and Young People*. London, 27-42.
- Langston, A., Abbott, L., Lewis, V. & Kellet, M. (2004): Early Childhood. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.): *Doing Research with Children and Young People*. London, 147-160.
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2005): Transforming Research Ethics. The Choices and Challenges of Researching with Children. In Farrell, A. (Ed): *Ethical research with children*. Maidenhead, 112-123.
- Mandell, N. (1988): The Least-Adult Role in Studying Children. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 16 (4), 433-467.
- Maywald, J. (2017): Das Kind als Träger seiner Rechte. Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Platte, A. & Amirpur, D. (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen, 321-335.
- Miethe, I. (2013): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Mitscherlich, A. & Mielke, F. (Hrsg.)(1960): *Medizin ohne Menschlichkeit: Dokumente des Nürnberger Ärzteprozesses*. Herausgegeben und kommentiert von Alexander Mitscherlich und Fred Mielke. Frankfurt a.M.
- Morrow, V. (2005): Ethical Issues in Collaborative Research with Children. In: Farrell, A. (Ed.): *Ethical research with children*. Maidenhead, 150-165.
- Office of the High Commissioner for Human Rights (2006): General Comment No 7: Implementing Child Rights in Early Childhood. Online unter: [www.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersion/GeneralComment7Rev1.pdf](http://www.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersion/GeneralComment7Rev1.pdf) (16.03.2018).
- Richards, S., Clark, J. & Boggis, A. (2015): *Ethical Research with Children. Untold Narratives and Taboos*. Palgrave.
- Roulstone, S. & McLeod, S. (Eds.)(2011): *Listening to Children and Young People with Speech, Language and Communication Needs*. Guildford.
- Sargeant, J. & Harcourt, D. (2012): *Doing ethical research with children*. Maidenhead.
- Schultheis, K. & Hiebl, P. (Hrsg.)(2016): *Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Stuttgart.
- Smith, A. B. (2011): Respecting children's rights and agency. Theoretical insights into ethical research procedure. In: Harcourt, D., Perry, B. & Waller, T. (Eds.): *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London, 11-25.
- Vereinte Nationen (Hrsg.)(1989): UN-Kinderrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Online unter <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> (08.03.2018).
- Vogl, S. (2015): *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim.
- Walsh, K. (2005): Researching sensitive issues. In: Farrell, A. (Ed.): *Ethical research with children*. Maidenhead, 68-80.